

音楽理解を促す言葉のはたらきについて

久保田 翠

How Words Work in Encouraging Musical Understanding

KUBOTA Midori

神戸女学院大学 音楽学部 音楽学科 専任講師

連絡先：久保田翠 〒662-8505 西宮市岡田山4-1 神戸女学院大学音楽学部音楽学科

kubota@mail.kobe-c.ac.jp

要 旨

教育の現場において、学ぶべき音楽素材はなによりもまず教師によって提示される。学生は、その素材を理解するため、様々な糸口を探す。その際大きな助けになるのは、教師の説明とその方法である。

とりわけ一般教育機関においては、音楽は言葉を持って説明される。ここでいう言葉とは、専門用語に限らず、説明に関するあらゆる言葉——日常会話的なものも含め——が含まれる。教師がいかに対象を言葉で説明し、分割し、部分を指し示し、理解するかを見て、学生は知性の働かせ方を学ぶ。音楽は言葉によって理解され、言葉を通じて理解される対象となる。

それを促進する具体的な方法には、例えば視覚的補助を用いる方法や、日常的な比喩と音楽の構造を結びつけるなど、様々な可能性があると思われる。とりわけ一般的な教育機関のような限られた時間内の集団授業形式においては、情報伝達をより効率よく正確に行う必要がある。音楽理解の原型を学ぶということは、「学習方法を学ぶ」という「メタ認知能力」でもあり、ひいては学んだことを敷衍できる力となる。

キーワード：言葉、音楽理解、指し示すこと、知性の行為、音楽教育

Summary

Especially in ordinary educational institutes, music is explained using words. The term “words” here include not only technical terms but also every words concerning an explanation as daily conversation. Students learn the way of intellectual workings by seeing how teachers explain, part, indicate, and understand the object. Music is understood by words, and becomes the object to understand through words.

There are many possibilities to take concrete steps such as using a visual aid, uniting a daily analogy and musical construction, and so on. We need to convey information effectively and accurately, especially in ordinary educational institutes that conducts classes for many students within a limited time. To learn a prototype of musical understanding is to “learn how to learn”, a metacognitive ability, which entails an ability to dilate learned things.

Keywords: Words, Musical Understanding, Indication, Intelligence’s Act, Music Education

序 音を指し示すということ

ビクトル・エリセ監督の映画『エル・スール』（1983年、スペイン）の中に、興味深い一場面がある。

主人公の少女エストレリヤが、父アウグスティンと食事を取っている。父親が珍しく学校に来て娘を昼食に誘い、グランド・ホテルへと連れ出したのである。隣の広間では結婚の宴が行われているらしく、部屋の外からはかすかにリズムカルな音楽が流れ込んできている。と不意にアウグスティンが「ほら」と右手を上げ、人差し指で空を差す。それはエストレリヤが幼い頃、初聖体拝受の後で父とともに踊った“エン・エル・ムンド”のメロディーであった。訝しげな顔をする娘に、アウグスティンは「あの曲だよ」「忘れたかい」と発する。しばらくしてエストレリヤは、それが初聖体拝受の時のあのメロディーだということに気付く。“エン・エル・ムンド”がいつから演奏されていたのか、映画の中では音量調整もあり、曖昧なままである。しかしながら、アウグスティンが「あの曲」に気付く瞬間ははっきりと描かれている。

父アウグスティンが娘エストレリヤに求めていたのは、かつて一緒に踊った“エン・エル・ムンド”のメロディーを再び思い出し、記憶を互いに分かち合うということであった。そこで彼は「あの曲」と口にして指差したのである。「あの」というのは、今まさにこの瞬間この場で響いている「あの」曲であり、更には自分たちが一緒に踊った「あの」思い出の音楽ということでもある。

この場面で主眼に置かれているのは、飽くまでも父親と思春期の娘の心のすれ違いである。だが音楽を巡る言葉の応酬という観点から鑑みると、また違った側面が浮き上がってくるように思われる。音楽がそのようにして指し示すことができるであろうことが、突き立てられたアウグスティンの右手人差し指に暗示されている。

上述のように、他者とある音楽を分かち合う際にしばしば「あの音楽」「この音楽」という言葉が頻出する。音楽の流れる場に同時に立ち会っていたとしても、自分と他者が全く同じように対象＝音楽を認識しているという確証はなく、記憶や認識を共有するためには絶えず言葉や身振りなどを用いて確認する作業が必要となるであろう。音楽は、単に「感じ入るもの」「自分の中にあるもの」「心の内から湧出するもの」であるだけではない。比喩的に言えば、眼前に置かれ、時に「指し示されるもの」でもあるのだ。

教育の現場においても、学べき音楽の素材は常に「指し示され」る。教師は学べき素材を授業に持参し、説明し、学生が理解するように心を砕く。各々の音楽の特徴を、知識と共に理解させようとする。学生が理解をしたかどうかは、言葉のやりとりや身体的反応、各種のテストなどで測られる。だが学ぶためにはつねに「学ばれるべきもの」が学生の前に先に提示されていなければならない。それは絶えず彼らに向かって対象として差し出されなくてはならない。「〈この〉部分は…」 「〈この〉曲は…」といったような謂いで教師が語るその内容を、学生は理解しなくてはならない。学生は、学べき素材が外部から到来することを知り、自分がそ

れを理解するための糸口を探そうとする。彼らの理解を助けるのが教師の用いる言葉であり、説明の仕方である。

教材は学ばれる為にある、というのはごく当たり前の謂いであるが、すなわち理解が可能となるような教材でなければならない。それは単に教材としての難易度の高低の問題だけではない。理解をするということは、対象を分析し、部分に分割し、それぞれの部分を関連づけ、全体の組み立てを知ることである。だがもしも理解の仕方そのものが不明な場合、どんなに優れた音楽作品であったとしても理解することはできないであろう。「〈この〉部分」と言われたものが、果たして「〈どの〉部分」であるのか、繰り返し指し示すことができれば、思考の過程にのせることすらできない。その意味で、音楽を理解する為の言葉は何も専門用語に限られたものではなく、音楽を説明するのに用いられるあらゆる日常的な言葉全てが含まれることになるだろう。

教える学生に、把握すべき要素を確実に限定させること。「〈この〉部分が…」などと叙述させることができるようになること。それは音楽を理解する第一歩となる。そしてそのことは後述するように、繰り返し身体に反復させることが主眼となる専門教育のレッスンよりも、一般的な教育機関における授業において、より重要となる。教師は何よりもまず、眼前の教材を捉え理解するための術を、学生に向かって基礎から伝達することになるからである。

本論は、一般的教育機関における音楽の授業において、様々な言葉¹⁾と音との結びつきの原初的な在り方、およびそれを通じて学生²⁾により正確に内容を伝達するための方策を探る第一歩としたい。

1 一般教育としての音楽の授業を扱う意義

音楽教育を論じるにあたり、その授業形態を大まかに二つに分けておくことにする。一つは中学や高校、大学といった一般的な教育機関で行われる授業としての形態であり³⁾、もう一つは専門家養成としての形態である。

学校教育においては、最終的な到達目標を示す学習指導要綱やシラバスがあり、それに従って授業内容が組まれる。学ぶべき内容は常にその都度提示される。学生は新たな素材に対峙

1) 本論では教師の語る説明や専門用語等、音楽を説明するために用いられるあらゆる言葉を全てまとめて「言葉」として扱うことにする。また話し言葉のみならず、書き言葉も含まれるとする。

教育における言語の使用の重要性を指摘した論文としては、前川陽郁「音楽をめぐる言語環境—教育の言葉と研究の言葉—」が挙げられる（谷村晃先生退官記念論文集編集世話人編『音と言葉 谷村晃先生退官記念論文集』、音楽之友社、1993年、190-202頁）。

2) 本論で想定している「一般的教育機関」はあくまで、音楽の専門教育を目的とした音楽大学・芸術大学及び中学・高校などを除いた、全ての学校を対象としている。そのため授業を行う対象を「学生」ではなく「生徒」とした方が適切な場合もあるかもしれないが、本論では双方含め「学生」とまとめて称することにする。

3) 一口に一般的教育機関での音楽授業といっても、その内容は大変幅が広い。例えば小中学校では、鍵盤ハーモニカやリコーダーといった器楽合奏や合唱を取り入れることも多いが、高等学校では鑑賞に力を入れるという学校もある。また一般大学での音楽教育は、多くの場合教養科目の一つであり、座学が多くなるであろう。しかしながらここではその差を大きくは取り扱うことなく、非専門家教育としての音楽授業として捉えることにする。

し、理解し、時に歌や器楽合奏などを通じて身体的にも学ぶ。もちろん最終的には試験やレポートなどで評価が与えられるが、技術習得の完全性が問題になるというよりは、その学生がどれだけ理解を伸ばすことができたか、ということの方が重要となる。

翻って音楽の専門的な教育が目的の場合、それとは全く様相が異なる。教育の中でも主になるのは実技レッスンである。技術は思考と身体の両面で高度に獲得されなければならない。技術を学ばせる上で、教師は求めているものを、生徒に徹底的に体得させる必要がある。例えば同じ箇所を何度も演奏させ、「それは違う」「もっと〇〇に」と指示を出し、然るべき結果を得られた時には「そう、それ」「その演奏」などと口にする。あるいはある課題を学生に出し、学生が理解しきるまで容易に答えを与えることなく、繰り返しレッスンしたりする。このやり取りには、学び始めから専門家として自立するまでの長い年月がかけられ、また一回のレッスンには大凡1時間前後から時に数時間に渡る時間が費やされる。

また技術習得に際し、例えば「手首はこのくらいの高さに」「指はこのような角度で」といった具体的な指摘がなされることはもちろんのこと、同時に特殊な言語表現による指摘——例えば「目玉のウラから声をだしなさい」「目の下に棚を感じて声を出しなさい⁴⁾」といったイメージを喚起する言葉を用いて——もしばしば行われる。このような教えの形態が可能となるのは、学習者のトライアル&エラーを数限りなく許容するような長い時間が費やされていること、かつ専門家としての技術を身につけるために、限りなく反復することで、時に言語化されにくい微細さを感じ得る必要があるからである。

集団授業であるところの学校教育において、そのような膨大な時間を費やすことは不可能である。また前述したように、専門家教育の到達目標と、一般的な学校教育としての音楽授業の到達目標は、全く異なるところにある。

ベネット・リーマーは『音楽教育の哲学』において、以下のように述べている。

伝達をよい伝達にしたいならば、伝達者はまず第一に何を伝えるべきかを明確に知らなければならない。次に、伝達内容を正確に表す信号に翻訳しなければならない。そして、その信号は、受信者によって適切なやり方で解読されなければならない。このすべてがうまくいけば、伝達内容は伝達者から受信者へと無傷で届くはずである。すなわち、よい伝達が行われるわけである。

以上に述べた過程に関することは、美的創造の過程にはまったく当てはまらない⁵⁾。

教師は絶えず学生に知識を伝達し、彼らの注意を喚起する存在である。何を伝え何を理解させるのか、それはいつも明確でなければならない。限られた授業時間内に学生の理解を引き出すためには、確実かつある種の効率良い伝達の仕方が必要ではないだろうか。

ただここで対処すべき事態がある。それは、一般的教育機関における音楽の授業は基本的に

4) 生田久美子『認知科学選書14「わざ」から知る』東京大学出版会、1987年、97頁。こういった比喩的な表現を用いた「わざ」習得については同書第5章「「わざ」言語の役割」(93-105頁)を参照のこと。

5) ベネット・リーマー『音楽教育の哲学』丸山忠璋訳、音楽之友社、1987年、86頁。

集団授業であるということ、また学生のレベルは常に不均等かつその幅が大きいということである。そのような場合知識や技術の伝達において、個人レッスンのような場合とは異なる方策を採らなければならぬ。それ故、言語による説明の仕方——対象に対する注釈や指し示し方——や教材の提示の仕方が、学習者の理解に重要な役割を果たすことは言うまでもない。

だからこそ学生に教材を提示する際、対象を理解するということの根源的な在り方にまで目を配ることが功を奏すと思われる。学生の個々の理解レベルに一定の基準を見出すことが常に期待できるわけではなく⁶⁾、また全ての学生のレベルを揃えることが至高の目標なのではない。それはまた、教師の意図したことが常に意図した通りに受容され学ばれるとは限らないが故に、より一層重要な点となる。

上記のような観点から、本論では主に一般教育としての音楽教育に照準を定めることにする。

2 教えること、指し示すこと、再び指し示すこと

教育の現場で起こっていることを思い返そう。

教師はその日、その授業で習得させるべき何らかの素材を持参する。それは合唱コンクールで歌うための楽譜かもしれないし、リコーダーや鍵盤ハーモニカで練習するための楽譜の一片かもしれない。あるいは鑑賞教材として使用するための、コンサートや映画のDVDかもしれない。いずれにせよ、生徒が学ぶべき教材は常に生徒の「外」から与えられ、提示される。

学生は与えられる素材にその都度真つ新に対峙し、自らの知性と身体をどのように用いれば対象を理解できるのか、教師から学ぼうとする。翻って教師は、基本的な読譜方法や、どのようにすればその曲を上手に演奏できるようになるか、より「感情」を込めた演奏になるか、はたまたその曲を鑑賞するために必要な背景知識や歴史を教えることになる。学ぶべき素材は常に先行して存在し、与えられ、理解される。

だが授業で扱った特定の素材だけが一旦理解されれば、それでよいわけではないであろう。なるほど教育システムとしては、然るべき試験を通過して一定の基準をクリアできればよいかもしれない。だが音楽に限らず、教育の最終目的は、学生自身が過去に学んだことを敷衍し、自らの手で未知の対象を理解できるよう差し向けることではないだろうか。

知性の行為とは見ること、そして見たものを比較することである。知性はまず行き当たりばったりに見る。知性が努めなければならないのは、反復すること、つまり、一度見たものを再び見るための、同様の事実を見るための、見たものの原因でありうる事実を見るための諸条件を作り出すことである⁷⁾。

6) 音楽の専門機関においては、入学試験において実技試験や楽典等のテストが課せられ、一定の基準を満たさなければそもそも入学することができない。勿論一般大学においてはそのようなことはなく、また教養科目であればなおさら、一定基準に達していなくとも受講することは可能であろう。

7) ジャック・ランシエール『無知な教師 知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版局、2011年、82頁。

ランシエールが教師ジャコトを例にまず取り上げた知性の行為の対象は、フランス語の習得であった⁸⁾。ここで「知性の行為」の対象とされているものは言語に留まらないであろう。音楽もまた、知性が対象とし、学び、理解しようとするところのものだからである。ある曲の楽器編成が他の曲のそれと同じであること、あるジャンルの音楽の持つ特定の要素が、また別のジャンルの音楽のそれと共通すること——学ぶ者が注視すれば「同様の事実」が彼方此方で見出されうるは、音楽も同様である。とするならば、音楽を学ぶ上でもまた、「同様の事実」を見出すための諸条件が作り出されなければならないのではあるまいか。

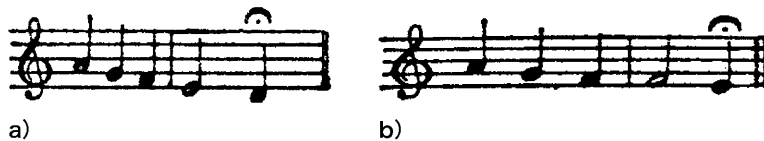
ただ1曲を理解できるようになるのみならず、その曲から学んだ知識、曲の聞き方、耳の働かせ方を再び使えるようになること。それらを新たな仕方でも利用できるようになること。教えるとは、対象を指し示し、それを再び自分で指し示すことのできるような力を育てることだとも言えよう。それこそが、教育の最も幸福な結実と思われる。

3 伝達方法と理解の不確定性

一つの例を挙げてみる。

ヴィクトル・ツカーカンドルは「力動的質」という言葉をもって、音のもつ音楽的性質を説明した。「力動的質」とは、音の高さや長さで行った物理的性質とは異なり、その音自体がある方向へと進んでいくような性質を指す。『音楽の体験 音楽がわかるとは』においてツカーカンドルはある旋律が終結する2パターンの例を出し、それについて説明している⁹⁾。

譜例 1



ツカーカンドルによれば、上の譜例1のうち、a)のメロディーは「自己充足の状態で、完全に安定しているよう」になり、最後のD音は「本来の“終わる音”」になる。ところがb)のようにそれがF-E音で終結することによって「その先にある何かを目指しているかのよう」になり、「言い出して途中でやめた文章のように」不完全だと感じられるであろうとしている。

8) 『無知な教師』は19世紀初頭ルーヴェン大学で教鞭を執っていたジョゼフ・ジャコトが、フランス語を生徒達に教えるというエピソードから始まる。生徒達はフランス語を全く解さず、ジャコトもまたオランダ語を全く解さなかった。ジャコトは原文対訳版の『テレマック』を学生達に渡し、対訳を参考にしながらフランス語原文を暗記するよう通訳を通じて伝えた。しばらくすると、ジャコトの予想に反し生徒達はすばらしいフランス語の使い手となるのであるが、このことからジャコトは、実験的な教育を更に押し進めてゆくことになる。教師と生徒との間の知性の平等を前提とし、教師ではなく書物の知性と生徒の知性を直接結びつけることで、生徒は説明を受けずとも様々な対象を学ぶことができるようになるのである。それこそが「知性の解放」である。

9) ヴィクトル・ツカーカンドル『音楽の体験 音楽がわかるとは』馬淵卯三郎・大谷紀美子共訳、谷村晃監修、音楽之友社、1982年、28-29頁。二つのメロディーにそれぞれ付した a, b のアルファベットは筆者によるもの。

だがこの説明の仕方は、著者自身が西洋音楽の調性感覚や響きに涵養されてきたことを否応無しに露呈する。なぜなら西洋音楽をある程度学んだ者であれば、この A-G-F-E-D という音の流れが d-moll もしくはドリア旋法を喚起すること、それゆえ E ではなく D を自然に終結の音とすることが容易に直観されよう。ところがそういった旋律感覚を持ち合わせない学習者にとっては、E で終わろうともあるいは D で終わろうとも、大きな違いとはならないであろう。そしてそうした音楽的原則を知らないということが、学習の基準に達していないということに即結びつくというわけではなく、能力の不足とも言い切れないのである。

確かに現代に生きる若者の大半は、テレビやパソコンから流れてくる音楽にごく普通に慣れ親しみ、長・短調からなる調性感覚をある程度身につけているかもしれない¹⁰⁾。またそれを前提として授業内容を構築したとしても、十分成果を上げるであろう。しかしながら、「一つの実事を他の事実と結びつけること」すなわち事実を「注意深く観察し、接続を築き上げること、すなわち論証すること¹¹⁾」という人間の理解の根源まで辿ってゆくならば、むしろ何物も前提とせず、あたかも共通の言語を理解しない外国人に向かって話すように対象を指し示すこと、「他者の他者性を前提すること¹²⁾」こそが、思考の最も根源的な力を育てるのではないだろうか。単に情報を伝達する（話す・聞く）ことに終始するのではなく、ウィトゲンシュタインのいう教える・学ぶという位相へと移動すること。「言語を用いる、行為する、の一つ一つが言語ゲームの中で単独に成立することを理解するという契機¹³⁾」であるところの位相へ。「教える者は、能動的でありながら常に「自らの意図に反した」学ばれ方をするかもしれぬ不安定さ、不確定さを伴って教え¹⁴⁾」ているというのは、郡司ベギオが存在論的観測者および行為者の区分として用いた説明だが、教育的観点から考えるならばそれは同時に、教える側が自覚しておかなければならない重要な点ともいえまいか。「『教える』側からみれば、私が言葉で何かを『意味している』ということ自体、他者がそう認めなければ成立しない¹⁵⁾」のだから。

それではそのような不安定さ・不確定さを自覚しつつ、安易に専門用語に頼ることなく教える際、どのような方策があるであろうか。大変困難な問題ながら、筆者自身の経験も踏まえつつ考えてみたい。

4 言葉と音の結びつき

筆者は大学学部で作曲を学んだ後、作曲活動と併せ演奏活動を行ってきた。演奏活動はコン

10) 例えば波多野諄余編『認知科学選書12 音楽と認知』（東京大学出版会、1987年、54-59頁）においては、2～6音からなる断片的旋律を被験者（大学生24名）に聴かせ、その旋律を“まとまりよく終わらせることができる”と感じられる終止音を選択させる実験について扱っている。その結果からは、中心音を見出しやすい音高系列は“旋律”として認識されやすいこと、更に現代日本の大学生の旋律認識がほぼ全音階的もしくはヨナ抜き音階的枠組みの下でなされている、という結論が導き出されている。

11) ランシエール前掲書、217頁。

12) 柄谷行人『探求Ⅰ』講談社学術文庫、1992年、11頁。

13) 郡司ベギオ-幸夫「生命と時間、そして原生—計算と存在論的観測—承前—」『現代思想』22巻14号、1994年12月、321頁。

14) 同、321頁。

15) 柄谷前掲書、9頁。

サート・ホールでのいわゆる「クラシックの演奏会」といった形に留まらず、老人ホームでの慰問演奏会、小中学校等への出張演奏会・出張授業など実に多岐に及んだ。またその傍ら一般大学¹⁶⁾において、講義形式での音楽の授業を受け持ってきた。これらに共通するのは、演奏や授業を受け取る側の大半が音楽を専門としない所謂「一般の」聴衆や「一般」学生であった、ということである。

出張授業などの場合、同時に行う演奏会と関連づけるよう依頼を受けることもあれば、まったく自由に行ってほしい、と依頼されることもある。いずれにせよ、初めて出会う学生達と、いきなりその場での丁々発止のやり取りを行わなくてはならない。逆に大学等で教養科目の一つとして授業を受け持つ場合には、継続的な授業のプランニングが可能となる。大まかな方向性が示唆されることはあれど、細かな進行に関しては講師にほぼ一任されるからである。

上に挙げた例は一見すると全く関連がないようにも思われる。しかしながら実は、「全くレベルが不均一の集団相手に向かって授業内容を伝達しなくてはならない」という難しさが共通している。加えて前者の場合、初めて出会う学生達の反応をその場ですぐに読み取り、すぐに対応するという困難がある。後者の場合には、一般的な教室で行うために、音楽に関する設備が十分に整っていないという困難がしばしば発生する。いずれにせよ実技的側面を時間をかけて伸ばすというよりは、より合理的に時間を用い、その場の設備を柔軟に用い、学生の反応をよく見て理解を促すことが求められる。

筆者が授業を行う際最も願っていたのは、教師と学生との間でどのくらい共有できるものを増やせるか、ということであった。受けもった学生の大半は所謂通常の学校教育の一環としての音楽教育のみ受けてきた者たちであった。勿論趣味や部活動の延長として個人レッスンを受けている者もいたが、専門家になるべく厳しい鍛錬を積んでいる、という学生には筆者は出会うことはなかった。

そのため筆者が授業の目標としていたのは、勿論楽典のような音楽の理論面を教え、専門用語の意味を教えたりすることは行いつつも、「どうして対象をそのように捉えるのか」という考え方の枠組みを体得させることであった。

5 説明の重要性 ―言葉を使うということ―

音楽についての情報を伝達するためには、言葉を用いなければならない。ここで言う言葉とは、音楽の専門用語であることもあれば、ある特定の箇所を示す日常的な言葉だったり、作品を叙述するための文章であることもある。言葉は学ぶべき対象を分割し、部分を指定し、聞き方を示唆したりする。ただ単に音楽を聴かせるだけでは、新たな理解を促すことはできない。「聴いて感じ取るものがあればそれだけでよい」というのならば、わざわざ教材として取り上げる必要はないであろう。

ところが言葉を用いるということには色々の問題が生じることがある。まず音楽用語については、どの程度まで理解されているかというのが学生個々人で全く異なる、ということがある。

16) 2012-2013年度和洋女子大学「音楽と文学」、2013年度青山学院大学大学院「アメリカ現代文化論」など。

これは、入学試験で楽典が課せられる音楽大学とは異なり、学生個人の経験や教養に拠るところが大きいという事情故である。

またもう一つ大きな問題としては、対象を記述するために日常的な言葉を用いた場合であっても、その言葉が指し示すところの箇所をどの程度まで学生が把握できるか、これもまた学生個々人で全くレベルが異なるという点である。

音楽について言葉で説明するということは、その音楽の中に「言葉によって指し示されるべき箇所がある」ということである。最も単純な例で言えば、楽譜の中に記載された特定の記号——例えば強弱記号や表情記号など——をとりあげその意味を説明するといったものから、音源を聴きながら「この曲のメロディーは…」という部分を指定する発言をしたり、あるいは「この音楽の持つ〇〇な雰囲気は…」というように描写として用いることもある。「このメロディー」と教師が発言する時、受け手の側に期待されているのは、その瞬間鳴り響いている音楽の中からメロディーとして認識できるものを抽出し、そのメロディーをまとまりとして理解することであろう。しかし、メロディーは常に単純なわかりやすい形で現れてくるわけではない。伴奏がつくことでかえって認識が曖昧になってしまう場合もあるし、複雑なオーケストレーションが認識の維持を危うくしてしまうこともあり得る。伝達過程には、常にそれが不安定となる可能性がつきまとう。

畢竟教師に求められるのは、自分の発する語をその都度明確に定義すること、加えてその語がある音楽の内では指し示す範囲を明確にしてやることではないだろうか。言葉による音響の分節化をできる限り簡潔に行ってやることで、学生が音楽を認識する力はより明確になると思われる。言葉は対象と結びつき、扱うべきものを限定し、理解への手がかりを与える。言葉の扱い、即ち教師がどのように対象を捉えるか。それは理解の枠組みを絶えず設定し続ける。

それでは実際に筆者が授業内で行ってきた幾つかの試みを具体例と共に振り返ってみることにする。

6 実 例

6-1 実例1：対象の分割

筆者が担当した授業ではしばしばポピュラー音楽も取り上げた。ポピュラー音楽で重要となる要素として、リズムのパターンが挙げられる。初学者に教えるにあたり、まずは基本となる8ビート／16ビート／シャッフル・ビートの三種類を教えることから始めている。

8や16といった数字は1小節に刻まれるハイハットの音符の数を指すが¹⁷⁾、実際の楽曲の中でそれを聞き取ることが困難なこともある。ビートというのは、基本的には全体を取り仕切る打楽器音の集合体であるが、ハイハットのみならずスネアドラムやバスドラムといった複数の打楽器音からなり、初学者にとって必ずしもそれら全ての打楽器音を聞き取れるわけではない。

筆者が行った方法は、曲中の各打楽器ごとにタンバリンやトライアングルといった小型の楽

17) 現代では単純に8や16に分類できないような複雑なビートを用いる楽曲も多いが、多くの場合8ビートや16ビートを基盤にしている。

器を新たに割当て、それを各学生につき一つずつ楽曲¹⁸⁾を聴きながら演奏させるというものであった。例えばハイハットを担当する学生は、ハイハットに当てられた小型楽器——例えばタンバリンなど——を用いて、ハイハットの部分のみを演奏する。バンドスコアを確認し、楽曲の音源を聞き、それにあわせて演奏することで、楽器演奏が不得手な学生でも必ずある程度のところまで演奏できるようになる。

各学生が自分の担当部分を演奏できるようになったところで、次に楽器を交換し、担当部分を替える。例えばハイハットを演奏していた学生は、スネアドラムを演奏するべく別の楽器に持ち帰る。それを全ての楽器で行うと、単なる打楽器音の集合だったドラムパートが、より細かに捉えられるようになる。

実際にこの方法を大学生・大学院生や小学生対象の授業で試してみた結果、満足する成果が得られた。単純なリズムパターンは、理解しやすくかつ限られた授業時間内で習得するには丁度よいものであった。

この方法の利点としては、要素を細かく分割することにより、リズムに対するより正確な理解ができるようになること、また楽器が揃っていないような環境で授業を行う時も実行しやすく、耳で聞くだけよりも具体的にイメージが捉えられ、更に擬似的に演奏に参加できるということである。学ぶべき対象を分割し、個々に学習させ、その部分と他の部分との結びつきを認識させることで、学生たちの専門用語の理解はより進みやすくなると思われる。

音楽とは、様々な要素の集合体である。楽曲を構成する音は無限の仕方で組み合わせられ、また音楽を作品外部から理解する方法——楽曲分析や歴史背景の調査、演奏など——は無数に存在する。学生が確実に理解できるようにするには、扱う素材をできる限り重要なものに限定して選別し、細かく単純に分割し、それらを個別に教えることが有用であると思われる。

6-2 実例2：視覚的要素の援用1【読譜】

そもそも知識や経験の不均一な学生達には、様々なパターンでの認識の困難が見受けられる。その中でも多いものの一つに、今現在聴いている音楽の箇所を即座に指摘できないということがある。

例えば楽譜を見ながら同時にその音源を聴いている際、楽譜を読むことに慣れている学生であれば音符を追うことに格別の苦労は感じない。ところがそういった経験に乏しい学生は、しばしば楽譜を追うことから逸脱してしまう。これは、読譜力の不足およびソルフェージュ的な訓練の不足が複合して起こることであるが、非レッスン形態の授業ではそのような訓練を行うことは難しい。

そこで筆者が取った方策は、より視覚面の要素を重視し、音響を把握するための手段として積極的に多用することであった。

音の連なりを、メロディーのようなより大きな単位として把握するために最も効果があった

18) 使用した楽曲例としては、8ビートでは Sam & Dave “Soul Man” (1967)、16ビートでは KC and the Sunshine Band “That’s The Way (I Like It)” (1975)、シャッフル・ビートでは James Brown “Try Me” (1958) などがある。

と思われるのは、歌詞のついた曲や讃美歌のような比較的単純な構造を持つ曲を教材に用いることである。拍子感覚が不十分であったとしても、そのような曲だと「落ちる」可能性がかなり少なくなる。読譜に不慣れな学生であっても、目で追やすい。

ある時筆者が授業の中で、楽節について取り上げることがあった。ちょうど言葉が一つのまとまりとして一文に完結するように、音もまた楽節というまとまりに収斂する。楽節は多くの場合4小節や8小節であるが、音符の羅列する器楽用の楽譜だとそれがうまく伝わらない場合もある。ところが、例えば讃美歌やポピュラー音楽を用い、各楽節毎の意味内容を説明しつつ歌わせると、この「まとまりを持つ」ということがより伝わりやすくなる。この時、楽譜の体裁が一段につき4小節もしくは8小節で印刷されているものを選び、自分の目の動きにも意識を向けるよう一言添えると、より効果が上がるようである。それでも難しい、という場合には、基本の拍子に従って指で一拍ずつなぞらせてゆくのもよい。重要なのは、ある一定の速度で視線を動かすことで、耳にした音と楽譜上の記号が一致することを理解させることである。最初はこのように分かりやすい教材から始め、慣れてゆくうちに徐々にレベルを上げ、扱う音楽ジャンルを広げてゆけば、読譜力も着実に向上し、さらにジャンルを超えて共通する音楽の基本的性質として理解しやすくなる。

音楽は音から成る、というのはその通りであるが、私たちは音楽を必ずしも耳だけから把握しているわけではない。例えば音楽理解に大きな役割を果たす「楽譜」は、鳴り響く音を「高低」「長短」といった空間的なパラメータに置き換えて、記述したものである。それを私たちの眼が認識し、理解する。そのことを今一度根底から認識し直すことで、一般教育としての音楽の伝達にも有用な示唆が与えられよう。

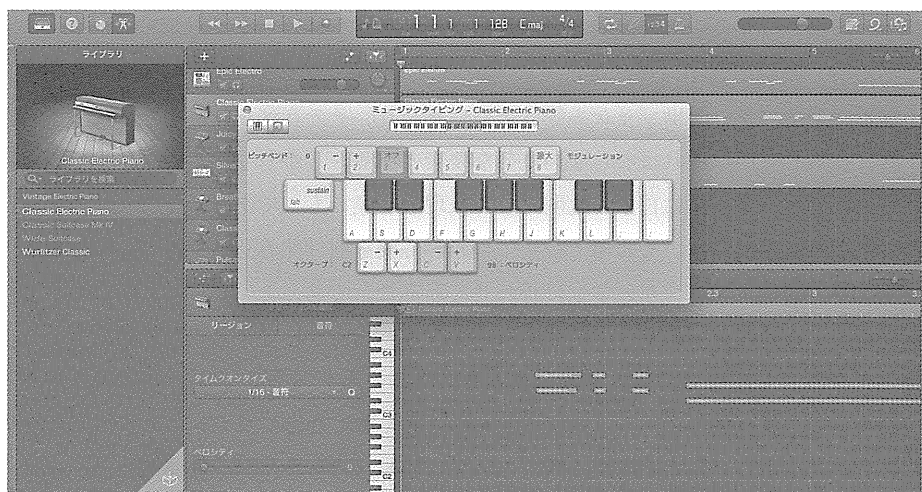
6-3 実例3：視覚的要素の援用2【教室設備】

楽典的知識の伝達には、鍵盤の動きを示しながら説明することがしばしば役に立つ。音の高低や三和音の成り立ちといった要素を説明するにも都合がよい。

究極的には全学生の机に簡易キーボードを設置し、実際に触りながら説明を受けることが理想と言えるかもしれない。しかしながらそういった設備が見込めない場合には、スクリーン等に鍵盤を投影してやるのが効果的であると思われる。筆者が実際に用いたのは、GarageBandソフトで利用できる「ミュージックタイピング」(図1)である。本来はパソコンのキーボードで音を入力できるように設計されたものだが、画面上に大きめに鍵盤が映るため、説明に使いやすい。特に一般教育機関においては教室にピアノ等楽器が設置されていないのが通常であるが、スクリーンに投影させることで、より明確に視覚から認識することができる。

このミュージックタイピングは、発音中の鍵盤がグレーに反転して映るため、音と鍵盤の結びつきが非常にわかりやすい。例えば「半音」「全音」といった語を解説する時にも、鍵盤を实际弾き、「各音の鍵盤間の距離」と説明すると容易に伝達できる。また「三和音」の説明を行う際にも、五線譜上に書かれた音の積み重ねを見せるに留まらず、実際に鍵盤を弾きながら積み重ねの方法を見せることで、「三和音の記号としての形」「音階音を一つ飛ばしに三つ連ねる」「実際の響きはこうである」といった異なる複数の位相から同時に捉えることができる。

図1 Garageband ミュージックタイピング (中央、鍵盤状の図形)



そうすることで、単に教科書上の知識としてのみならず、実際の仕組みやその響きとしての内実が学生にとって近いものとなる。

音の要素を空間的パラメータになぞらえて把握し言語化する¹⁹⁾ことは、専門家ならば誰しも無意識の内に行っていることである。専門家は寧ろその言語化の過程が限りなく即時的なものとなるよう、技術を鍛錬することに努める。記号として提示される音は、身体を通じ、即座に音響として(実際の楽器音としてであれ、頭の中にシミュレーションされるものとしてであれ)実現されねばならず、逡巡しては音は音楽にはならない。一般の学生の目標とするところは、それとは異なるところにある。安易に専門用語に頼らず、今一度専門用語や知識の成り立ちに立ち戻るためにも、視覚的手段は大いに奨励されるべきではないだろうか。

6-4 実例4：日常的な比喩や身体の動きと音を結びつける

音楽が高尚なものであって、特別な技術がなければ理解できないもの、というイメージを抱いている学生は、決して少なくないと思われる。しかしそうした学生にこそ、日常の中の行為や非音楽的比喩と音を結びつけると、途端に理解が進むことがある。

例えばクラシック音楽の重要な和声進行であるI-V-Iについて説明する際、ただ単に「Iは安定を示し、Vで展開が起り、Iに戻って再び安定を得る」という説明ではイメージが湧きにくい。それよりも、『起立・礼・直れ』で弾かれる音楽」もしくは「日常生活の中で何か変化が起き、それが再び普通の状態に戻るような」「小説やドラマの中で、最初に示された設定から事件が起り、最後には解決するような」というような言い方をすると、途端に合点が

19) 例えば旋律や音の動きを「上行する」「下行する」などといった語で表現するのは通念のようであるが、実は「振動数の異なった音の関係を高・低の差で呼ぶのは、西欧の五線譜による記譜法に基づいた比喩的表現にすぎない」(国安洋『音楽美学入門』、春秋社、1981年、57頁)。国安は併せて、古代ギリシャではピッチの差を高・低ではなく鋭い・重いの違いで区別していたこと、西欧音楽の記譜法を未習得の子供やそれを知らない民族には、そのような認識はされないであろうことを指摘している(同書、57-58頁)。

行くようである。抽象的な概念を頭の中だけで理解することは難しくとも、一度身体を通過したもののや、馴染みやすい表現で説明を受けると、イメージを持ちやすくなる。

またある時、強拍・弱拍（ダウンビート・アップビート）について説明することがあった。強拍・弱拍の連結パターンはジャンル等によって異なり、その音楽を生き生きと演奏するためには、常に意識していなければならない重要な要素となる。しかしながら楽譜にはそのような説明は書かれておらず、単に言葉の説明だけでは理解し難いものである。

そこで筆者が試みたのは、その場で音楽に合わせて膝を曲げ沈み込む動き（強拍）と、上方へのジャンプ（弱拍）を、交互に学生に行わせてみることであった。強拍は音楽のエネルギーを凝縮するところの源泉であり、その溜めたエネルギーを空中に発するのが弱拍にあたる。この動きは、否応無しに自分の体重移動に意識を向けることになり、音楽があるエネルギーを持って連なる音の集合体だということをイメージさせやすくなる。

またある時3拍子について説明する際には実際にワルツのステップを踏ませたり、ファンクやヒップホップを教える際にはダンスの基本となるステップを教えたりもした。

いずれの場合にも実際にその動きを行った後演奏させてみることで、それまでの無味乾燥な演奏からうって変わり、「躍動感」のある演奏へと変化した。実際に自分の身体を用いることで、何度も言葉を尽くすよりも容易にイメージが伝わるのである。

学生もまた日常で様々な経験をし、想像力や感受性を常に伸ばし続け、外界の事物に対するイメージを種々育てているはずである。そういったイメージを、上述したような比喩的表現や身体的行為を用いることで、音楽へと結びつけてやることができるのではないだろうか。その時、音楽は学生にとって更に豊かなものとなると思われる。

6-5 実例5：一つの教材を複数パターンで体験させる

これまで幾つかの実例について述べてきたが、それでもやはり音楽である以上、言葉では表現し難い要素というのも当然存在する。そうした対象について取り扱う場合、どのようにしたらよいであろうか。

ある時筆者が、アメリカ黒人音楽にしばしば登場する「ブルー・ノート」について説明しようと試みたことがある。ブルー・ノートとは、ごく簡単にまとめれば通常の七音音階の第3音と第7音が半音下がったものとされ、楽譜の上では該当音を半音下げて記譜することも多い。しかしながら厳密にはブルー・ノートとはある定まった高さに固定された音というよりも、音が微妙に変動しずれるところのその音の幅を指す、とも言われる²⁰⁾。つまり実際には記譜することができないような、音程や音色の微妙なずれや変化それ自体を指して、「ブルー・ノート」と呼ぶのである。

記述し難いものを如何にして伝達するか。勿論長年そのジャンルで演奏経験を積み体得できるならばよいが、あくまで教育課程の一環として学ぶには時間が限られている。

20) 三井徹はブルー・ノートを、西洋の和声とアフリカの旋律が衝突する三度と七度という特殊地点で形成されたものであり、ブルー・ノートというよりはブルー領域であるとしている（三井徹『黒人ブルースの現代』音楽之友社、1977年、30-36頁）。

そこで筆者が行ったのは、ブルースの基本構造を持つ旋律課題を作成し、臨時記号を全く付けていないもの（譜例2）と、ブルー・ノートに当たる部分に臨時記号をつけたもの（譜例3）の2つのパターンを準備した。そして2パターンを順番に歌わせた。

譜例 2

Blue Note Exercise (Basic Version)

譜例 3

Blue Note Exercise (♭ Version)

同じ旋律でありながら、臨時記号が付くのと付かないのとでは、旋律の雰囲気異なることが、学生によって理解された。更にスリーコードを弾きながら譜例3の課題を歌わせることで、ブルー・ノートとコードの構成音がぶつかることが耳でも確認できた²¹⁾。このように実際に声を出すなど身体を通じて学ぶことは、音楽知識を理解する上で非常に重要である。更に、言語化しづらいものは、異なるパターンを実践することで、理解への足がかりが得られやすいことがわかった。

勿論、記述し難いものを単純に区分してしまうことの危険性は常に存在する²²⁾。しかしながら、未知のものを理解する時、まずはその対象の内の特徴的な要素を知ることが重要であり、更にそれを「知る」ということは、他のものとの違いがわからなくてはならない、ということでもある。教師の行うことが、まずその特徴を体得させることであるとするならば、このような形で素材を提示することは有用であると思われる。

7 終わりに

アルベルト・オリヴェリオは以下のように述べている。

「常に変化している現代社会では、学習方法を学ぶこと、つまり自分の経験を刷新するための方法を知ること、それを新しい形に変え、ますます長くなっていく人生において、うまく適応させることが重要になってくるわけです。²³⁾」

「実際に、何かを学ぶことは私たちの知能が変化し、以前とは異なる論理的枠組み（思考回路）や図式をもつことなのです。ちょうど、それまではんやりして認識できなかった世界や違った色に見えていた世界にピントを合わせることができメガネをかけたようなものです。もし、私たちの知能にそんな変化が起きるなら、学習はその機能を果たすことになり、たとえ情報の一部や詳細を忘れたとしても、私たちは新たな能力を身につけることができるわけです²⁴⁾。

オリヴェリオによれば「学習方法を学ぶこと」はすなわち「メタ認知」能力ということになるが²⁵⁾、眼前の課題をただこなすことだけに捕われず、自分の学んだことの根源的な意味を理解し、重要な部分を抽出し、異なる対象に対しても敷衍できるようになることこそが、まさに

21) この課題にはもう一つ、ブルース独特のシャッフル・ビートの伴奏を記したパターンがあり、伴奏のリズムが変わることで歌のパートにもグルーヴが生まれるということを感じさせるような試みを行った。つまり課題の3パターンを一通り歌うことで、ブルースの基本的な構造がわかる仕掛けになっている。

22) 従って、このような課題は分かりやすく形式化したものであるということ、二つの課題の間にあって記述できないものこそが重要である、というような補足説明は常に必要であろう。またその際実際にブルース等の演奏音源を聴かせるなど、実際の音楽のイメージを与えることも重要である。

23) アルベルト・オリヴェリオ『メタ認知的アプローチによる学ぶ技術』川本英明訳、創元社、2005年、3頁。

24) 同、16頁。

25) 同、4頁。

この「学習方法を学ぶこと」なのではないだろうか。音楽を生業としない学生にとって、例えば「主和音」という言葉を覚えるのが重要なのではない。そうではなく、音楽は始まったところへ回帰するものであるということ、その楽曲を中心的に支配する音の響きがあることを知るのが重要なのである。そうした一般的な言葉で理解できたものこそが、学生にとって真に学習できたものとなろう。音楽であれ、それ以外のものであれ、学ぶということは新たな素材に接し、それまで自分の知っていたものとの違いを識別できるようになるということである。それが実現でき、さらに他のものに対してもその学びを応用できた時、「音楽を学ぶこと」が「ピントを合わせることができるメガネ」になるのではないだろうか。

音楽は、物理現象として考えると、一連の響きの連続体である。空間に充満する響き全体が、ある「音楽」「楽曲」と呼ばれる。聴覚上では流れては消えてゆく音の個々の存在を輪郭づけるために用いられるのが、言葉である。言葉はその意味内容によって、響きの連続体を分割し、より緻密に捉えることを可能にする。さらにそうした理解は聴取に還元され、より深まった知見の元、聴き手は更に音楽を聴いてゆくことができるようになる。理解と聴取の相互作用を絶えず反復させることで、学生が真に学びを血肉とし、未知の対象へと応用してゆくことが可能になる。

それぞれの音楽に特殊な響きの感覚や、シンタックスを習得していることを前提とせずに音楽を教えること。そしてその方策を考えること。それは、教える側の人間がいかにして音楽を、強いては音を捉えているのか、そのことについて考え直すまたとない機会である。その探求過程は決して容易ではないが、単に辞書的に知識を教えるのではない、生きた教育へと結びつくのではないだろうか。

参考文献

- 郡司ベギオ-幸夫「生命と時間、そして原生-計算と存在論的観測—承前—」『現代思想』22巻14号、1994年12月、312-330頁。
- 波多野誼余夫編『音楽と認知』（認知科学選書12）東京大学出版会、1987年。
- 生田久美子『「わざ」から知る』（認知科学選書14）東京大学出版会、1987年。
- 柄谷行人『探求Ⅰ』講談社学術文庫、1992年。
- 国安洋『音楽美学入門』春秋社、1981年。
- 三井徹『黒人ブルースの現代』音楽之友社、1977年。
- アルベルト・オリヴェリオ『メタ認知的アプローチによる学ぶ技術』川本英明訳、創元社、2005年。
- ジャック・ランシエール『無知な教師 知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版局、2011年。
- ベネット・リーマー『音楽教育の哲学』丸山忠璋訳、音楽之友社、1987年。
- 谷村晃先生退官記念論文集編集世話人編『音と言葉 谷村晃先生退官記念論文集』音楽之友社、1993年。
- ヴィクトル・ツカーカンドル『音楽の体験 音楽がわかるとは』馬淵卯三郎・大谷紀美子共訳、谷村晃監修、音楽之友社、1982年。

（原稿受理日 2014年9月24日）